



Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoires de vie professionnelle de Maîtres-formateurs

Nicole Bénéïoun-Ramirez

► To cite this version:

Nicole Bénéïoun-Ramirez. Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoires de vie professionnelle de Maîtres-formateurs. Recherche et formation, 2009, 60, pp.135-150. hal-00782613

HAL Id: hal-00782613

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00782613>

Submitted on 30 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Recherche et Formation, 60, 135-150

Disponible sur :

<http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-1-page-135.htm>

Nicole Bénéïoun-Ramirez

IUFM Midi-Pyrénées,

école interne de l'UT2

ERT 64 – GRIDIFE

nicole.ramirez@toulouse.iufm.fr

Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoires de vie professionnelle de Maîtres-formateurs

« La recherche constante de solutions implique aussi, on l'a vu, des affrontements avec autrui, ceux qui voient les choses différemment et ne veulent être ni culpabilisés, ni mobilisés. La posture réflexive relève donc fondamentalement de l'identité de la personne. »

Philippe Perrenoud (2005)

Cet article propose de développer un aspect particulier d'une recherche clinique et exploratoire sur la construction des capacités adaptatives, réalisée par entretiens auprès de quatre maîtres-formateurs. Ces entretiens sont des histoires de vie professionnelle, des « *légendes de soi* » dont « *le narrateur est à la fois juge et partie* » (Ferry, 2000), et qui constituent la réalité des sujets, reconstruite au fil du récit par le sens que prennent les événements mis en perspective. Quatre heures d'entretien chacun concernant l'adaptation en situation¹, à des périodes différentes de la vie professionnelle. Sont explorés ici les entretiens de deux Maîtres-formateurs² retenus pour leurs oppositions heuristiques repérées par une analyse multidimensionnelle, avant de les interpréter à la lueur de ce que Philippe Perrenoud (2005) appelle « *l'identité réflexive* », évoquant par là la réflexivité des praticiens attendue par l'Institution, identité qu'il peut être difficile d'« *assumer* », et dont on peut se demander ce qui pourrait aider à la développer. Mais auparavant nous allons présenter le cadre conceptuel et aborder quelques questions méthodologiques concernant notamment le choix des entretiens.

UNE PROBLÉMATIQUE PSYCHOSOCIALE, DES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Ces maîtres-formateurs, enseignants reconnus experts par l'Institution, même s'ils peuvent ressentir le désir de défendre leur image dans la situation d'entretien, livrent, à travers l'évocation de leurs pratiques professionnelles et les réflexions qu'elles leur inspirent, leurs propres « *mondes lexicaux* » (Reinert, 1990) que l'analyse de contenu informatisée permet de dégager. Ces mondes lexicaux donnent ainsi accès aux traces de leurs **représentations professionnelles**, qui sont des représentations sociales particulières portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique, et permettant les échanges entre professionnels (Bataille et al., 1997). Or la construction des représentations dans une dynamique d'explicitation / implication sur le contexte d'exercice professionnel, par les conflits qu'elle génère, participe aussi de la construction identitaire (Bénéïoun-Ramirez, 2002) : on s'implique en s'expliquant, comme dirait Michel Bataille.

L'**identité professionnelle** a été conceptualisée comme un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles en deux dimensions, le Soi et l'idéal professionnels (Blin, 1997). L'image professionnelle de Soi s'est construite dans l'interaction au sein de contextes professionnels et l'idéal professionnel a été défini comme le modèle du « bon professionnel » que le professionnel veut devenir (Jacquet-Mias, 1998).

Nous intéressant ici plus particulièrement à « *l'identité réflexive* », nous allons opérer une relecture des histoires de vie professionnelle de deux Maîtres-formateurs choisis pour les oppositions apparues dans

¹ Avec les écarts éventuels entre la préparation et le déroulement de la séance.

² Pour devenir Maître-formateur l'enseignant du premier degré doit passer le Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître-formateur (CAFIPEMF) et attendre d'être muté sur un poste de Maître-formateur pour en obtenir le statut.

l'analyse multidimensionnelle³, afin de mieux comprendre, dans une épistémologie de la compréhension (Ardoïno & Berger, 1997), en quoi les capacités adaptatives participent à l'élaboration d'une identité professionnelle (notamment réflexive), et quel rôle jouent le contexte et le rapport du sujet à des objets du champ didactique —ce qui pourrait interroger la formation.

Comment ont été choisis les deux Maîtres-formateurs ?

Sans détailler le premier traitement des quatre histoires de vie professionnelle réalisé avec le logiciel Alceste (Max Reinert, Toulouse II), précisons qu'il a permis de mettre à jour les principes qui organisent les prises de position par rapport à des repères communs. C'est donc à partir des divergences que l'analyse informatisée a mises en évidence⁴, qu'a été choisi le corpus étudié ici. Les deux Maîtres-formateurs exercent tous deux à l'école élémentaire. Ils ont en commun leur ancienneté professionnelle⁵, le fait d'avoir reçu leur formation à l'École Normale après leurs débuts dans l'enseignement et d'avoir exercé auparavant un autre métier : sage-femme pour l'une, responsable administratif d'une entreprise pour l'autre. Mais pour elle c'est la première année de Maître-formateur, tandis que pour lui c'est la troisième, et tous deux s'opposent à la fois aux plans⁶ du **rapport au contexte**⁷ (rapport conflictuel au contexte didactique, ou rapport serein au contexte professionnel), et de l'**identité professionnelle** (construction identitaire dans l'altération —au sens de métissage que lui donne Jacques Ardoïno⁸—, ou liée à la représentation de Soi dans le métier).

Voici la relecture des histoires de vie professionnelle de Kathrine et Tristan (pseudonymes), avec une entrée par le texte en trois séries de citations chacun, avant l'interprétation théorique.

RAPPORT AU CONTEXTE, CAPACITÉS ADAPTATIVES ET RÉFLEXIVITÉ

L'exploration des entretiens permet d'approcher le lien entre le rapport au contexte, la construction des capacités adaptatives et l'élaboration d'une posture réflexive.

Tonalité du rapport au contexte et réflexivité

Kathrine dans le texte

Le rapport de Kathrine au contexte apparaît lié à des objets du champ didactique (activité des élèves, difficultés de compréhension, gestion du temps), et sa posture réflexive s'élabore à travers les leçons qu'elle tire de son expérience.

Ces leçons s'ancrent dans les **difficultés** de ses élèves au quotidien, qui questionnent ses pratiques et sont pour elle le signe d'une logique à comprendre, comme :

-des élèves très en difficulté (souvent de compréhension), qu'elle a appris à faire parler pour vérifier ce qu'ils ont compris des consignes, de ce qui est dit..., ce dont tous bénéficient dès lors :
« Parfois, on se dit, mais enfin pourquoi ils n'y arrivent pas, parce que, à côté des choses scolaires, ils ont un raisonnement très bon »,

³ Notre travail se situe dans une approche non consensuelle des représentations (école de Genève) et utilise les techniques d'analyse factorielle des correspondances qui recherchent les divergences, ce qui est précisé plus loin.

⁴ Le logiciel Alceste construit en effet des typologies de discours par une classification descendante hiérarchique (CDH) en traitant les formes lexicales en variables actives, et en leur associant dans un deuxième temps, en variables illustratives, les éléments choisis par le chercheur (ici, sujets, ancienneté, statut de Maître-formateur et cycle d'enseignement). Il est ainsi possible d'identifier des repères communs. Sur cette CDH, le logiciel réalise une analyse factorielle des correspondances (AFC) qui fait apparaître sur les plans factoriels l'opposition qui existe entre les variables, mettant de la sorte à jour les principes organisateurs des prises de position par rapport à ces repères communs.

⁵ Ils ont plus de dix ans d'ancienneté professionnelle (elle, 15 ans ; lui, 21 ans) —et donc des représentations professionnelles bien établies.

⁶ Il s'agit des deux axes factoriels sur lesquels les deux sujets s'opposent nettement.

⁷ Contexte entendu au sens psychosocial à la fois d'Institution, organisation, cadre des activités, **et** de milieu que le sujet découpe dans la réalité (Mead, 1963), qui fait sens pour lui, et qui en retour agit sur lui : le sujet est contextualisé/ant (Marc Bru, 1994).

⁸ Dans les interactions, par suite d'influences réciproques, le sujet, plus que l'altérité, connaît l'altération, car sans pour autant perdre son identité, il devient autre, et ne peut « trouver la richesse de (son) identité qu'à travers l'acceptation des altérations » (Ardoïno et De Peretti, 1998, p 148).

-ou l'ennui manifeste d'une bonne élève pour qui elle cherche des situations plus complexes, ce qui lui ouvre des perspectives pour les autres.

D'autres fois, l'**agacement** ressenti oblige l'enseignante à un retour réflexif sur ses erreurs d'interprétation : « *Ce qui m'énerve, c'est quand ils ne travaillent pas. Et c'est vrai que parfois je les suspecte de ne pas travailler et en fait quand je me penche sur le problème, c'est beaucoup plus souvent une représentation qui fait qu'ils ne peuvent pas comprendre ce que je leur dis là* ».

Ces leçons s'ancrent aussi :

-dans un rapport particulier au **temps** : « *Maintenant j'ai plutôt une sensation d'abîme, de vertige devant tout ce qu'il y a à faire, et tout ce qu'ils ne savent pas* » ; elle a conscience du peu de temps pour tout faire et du temps qu'il faudrait aux élèves alors qu'elle ne l'a pas ;

-et dans son rapport aux pratiques traditionnelles des **collègues** de l'école où elle s'est stabilisée, face auxquelles la formation continue l'a confortée dans son approche pédagogique centrée sur les objectifs, les situations-problèmes et les difficultés des élèves : « *Alors avant il y avait la liste de ce qu'il fallait faire, et l'année d'après on savait qu'ils avaient vu ça, ça et ça. Et [la collègue] me dit maintenant on ne sait plus ce qu'ils ont fait. On ne sait plus, évidemment, puisque maintenant moi je pioche dans ce qui pose problème au moment où ça va poser problème et je vais développer cet apprentissage-là. Alors ça fait que j'arrive au bout de l'année et je n'ai pas fait la liste, j'ai fait autre chose* ».

Ainsi le rapport que Kathrine entretient au contexte didactique apparaît conflictuel du fait de la remise en question de ses pratiques à la fois par elle-même face aux difficultés des élèves et par ses collègues, déstabilisés dans leur manière de travailler. Et c'est ce rapport particulier au contexte qui imprègne l'élaboration de sa posture réflexive.

Tristan dans le texte

Pour Tristan, le rapport au contexte apparaît lié au plaisir du travail avec enfants et collègues. Si comme pour Kathrine, sa posture réflexive se nourrit des leçons de l'expérience, celles-ci s'ancrent dans un contexte de travail où le plaisir tient une grande place, et qui lui a appris la patience.

Il se souvient ainsi du **plaisir** d'avoir par exemple réussi, à ses débuts, à faire travailler tous ses élèves, malgré son inexpérience et la grande hétérogénéité : « *J'ai passé quatre années très sympathiques, avec les enfants, avec les collègues, c'était bien, on a fait aussi beaucoup de choses, on a bien travaillé, on a fait du théâtre, on a fait des spectacles, on a fait du sport* ». Et plaisir d'avoir mis en œuvre, à divers moments de sa carrière, des projets de classe motivants, plaisir lié à la qualité du travail des élèves et des relations avec les collègues. Il a aussi appris la **patience** avec des enfants particulièrement en difficulté. De sa classe à double niveau (CP-CE1), il dira : « *J'avais le sentiment d'avoir une classe unique, il y avait tellement de disparité entre les niveaux. J'avais même une petite qui était drépanocytaire, c'est une maladie des os, il fallait qu'elle boive deux litres d'eau par jour, il fallait veiller à ça. Une petite aussi qui était à la limite de l'autisme, qui passait sa journée à se couper les cheveux. On gérait. Je faisais des tonnes de préparation, pour l'une c'était ça, pour l'autre c'était autre chose. J'essayais de grouper un maximum de gens pour travailler sur la même chose, au moins à trois ou quatre. Il y avait une bonne ambiance de classe. Je me souviens d'un CP qui était sous dépakine, c'est un calmant, et quand il n'avait pas eu son calmant il sautait partout, au plafond. Et les CP ont tous appris à lire. [...] Tous ces gamins, ils avaient tellement de soucis qu'on ne pouvait pas être durs avec eux. Là, c'est vrai que j'étais d'une patience infinie* ».

Mais il a su également tirer parti de ses **erreurs didactiques** de début de carrière qui ont orienté sa réflexion, comme une leçon encyclopédique sur les planètes donnée à apprendre aux élèves, dont il comprit, en formation, le peu d'intérêt et la difficulté de mémorisation (« *Heureusement depuis, ça ne m'est plus jamais arrivé, mais ça m'a servi de leçon* »). Ou encore un problème d'évaluation pointé par une mère d'élève : une mauvaise note en géographie à cause de l'orthographe. Ce qui pose la question de ce qu'on évalue, question affinée par la suite. Il a aussi tiré parti de ses **maladresses** (punir sans explication, arracher sans discussion une feuille de cahier, faire laver à un enfant ses mains teintées au henné...) et de ses **habiletés**, développées au quotidien (gérer un conflit entre élèves, sentir le groupe et réorienter l'action, ne pas porter de jugement a priori sur les enfants...). Cela a influencé sa manière de corriger les copies, avec des annotations plus constructives, plus positives. Sans formation, il a construit son expérience grâce à l'**aide** que ses collègues lui ont apportée, notamment

pour le programme, les progressions (« *Je me suis beaucoup, à l'époque, appuyé sur les collègues alentour qui avaient le même niveau que moi, les CM, qui m'ont beaucoup aidé* »).

L'on peut donc dire que Tristan entretient un rapport serein au contexte professionnel — professionnel et non didactique, trop réducteur ici. Sa réflexivité s'est construite entre plaisir et adaptation aux diverses difficultés.

Si l'élaboration d'une posture réflexive s'ancre dans des rapports particuliers au contexte, d'autres éléments entrent, pour Kathrine comme pour Tristan, dans la construction de capacités adaptatives.

Capacités adaptatives et implication

Kathrine dans le texte

Kathrine a élaboré sa posture réflexive en lien avec un rapport conflictuel au contexte, mais ses capacités adaptatives se sont aussi construites en fonction d'imprévus et d'acquis de son premier métier.

Elle se souvient d'**événements imprévus**, survenus lors d'un remplacement de début de carrière en petite section de maternelle : « *Je me souviens d'un jour où les tout-petits avaient percé un sac de billes de polystyrène sans que je m'en rende compte, il y avait du polystyrène partout dans la classe. C'est dangereux en plus pour les tout-petits* ». Une autre fois, c'était un arbre que les enfants avaient presque déraciné en creusant avec leurs mains. Elle ajoute d'ailleurs : « *Alors c'est vrai qu'entre le polystyrène et l'arbre déraciné, après, je m'étais dit il faut quand même faire attention, ils sont capables de beaucoup de choses, tout-petits* ». Ce qui réactive sa vigilance d'ancienne professionnelle de santé par rapport à la sécurité.

Certes elle apprend aussi de l'adaptation au travail qui diffère selon les **lieux d'exercice** : « *Cette maternelle à [X] où tous ces gosses avaient plein de problèmes parentaux, ça faisait un univers très particulier. [Y], cette campagne très reculée avec des enfants qui n'avaient pas du tout les mêmes références, ça fait des espèces de coloration de la population enfantine, qui sont particulières, je pense. Et ici aussi il y a une population très particulière, mais beaucoup plus facile à gérer, parce que c'est une population assez aisée, tranquille, qui n'est pas trop en souffrance, encore, au niveau du travail et tout ça* ». Mais c'est surtout à son **métier précédent** qu'elle doit son apprentissage de **l'adaptabilité** aux différents cas qu'elle rencontre : « *Certains enfants sont en difficulté, je traite cela au moment où je le rencontre. Ça, je pense que je le dois quand même beaucoup plus à mes années d'hôpital, j'ai l'impression. Parce que là, ce sont des années où on n'a pas le choix, dans le milieu médical, la différenciation, elle est obligatoire. Pour moi, je ne me pose même pas la question, j'ai un enfant qui réagit d'une certaine façon, et je vais m'adapter à la façon dont il réagit* ». Et d'ailleurs de préciser : « *Un enfant en difficulté, c'est exactement ça. Pourquoi il n'y arrive pas, qu'est-ce qui se passe, est-ce que ce qu'il me montre correspond vraiment au problème ou bien est-ce que c'est un signe qui cache tout à fait autre chose. Et finalement qu'est-ce que je vais avoir à traiter, moi, en tant qu'institut aussi, parce que j'ai été sage-femme, pas gynécologue, alors je sais aussi me dire ça c'est de mon ressort et ça, ça ne l'est pas* ». Il y a là renégociation d'éléments d'implication dans son ancien métier.

Tristan dans le texte

La posture réflexive de Tristan s'est élaborée dans un rapport serein au contexte professionnel mais ses capacités adaptatives se sont également construites, comme pour Kathrine, en fonction d'éléments comme l'imprévu ou son premier métier.

En premier lieu **l'imprévu** : après trois jours d'absence et trois remplaçants différents, les élèves de CE1 étaient énervés, impossible de travailler, Tristan refuse alors de poursuivre dans ces conditions et les met dans la cour : « *La fin de l'histoire c'est qu'ils sont venus en délégation, en me disant maître on veut travailler. Alors moi j'ai dit non je ne suis pas d'accord, il y en a encore plein là-bas, moi je veux tout le monde. Alors ils sont tous allés discuter. C'est marrant parce que ça n'était pas prévu, et ça a été bénéfique. Sur l'instant on avait l'impression que ce n'était plus trop la même classe. Ils avaient mûri d'un seul coup* ». Et Tristan est ravi de cet imprévu de la délégation, car sa démarche travaille à l'émergence du sujet (Meirieu, 1991).

C'est aussi avec les **changements** de classes ou d'écoles que l'expérience s'accroît, et que se construisent les capacités adaptatives : « *Quand on change d'école bien souvent on change aussi de classe. On change de niveau. Souvent on travaille dans des classes à double niveau ou à simple niveau. Ensuite on travaille dans des écoles rurales ou des écoles urbaines, donc la façon de travailler n'est pas du tout la même. Les élèves ne sont pas du tout les mêmes.* ». Mais à ses yeux, c'est surtout son premier **parcours professionnel**, qui lui a le plus servi : « *J'ai quand même travaillé pendant deux ans, dans une entreprise, et j'avais un poste de responsable administratif, donc une cinquantaine de personnes, ça aide quand même, ça fait que le bon sens, on sait s'adapter assez facilement à tous les problèmes qui peuvent surgir dans le quart d'heure qui vient. Donc je pense que ça, ça aide beaucoup pour l'enseignement.* ». Son premier métier lui a donné la qualité la plus importante pour lui, ce bon sens, nécessaire « *pour être instit* », et qui manque à son avis aux débutants. Il y a là également renégociation d'éléments d'implication dans son métier précédent.

Pour ces deux sujets, cette renégociation d'éléments d'implication dans leurs métiers précédents s'effectue dans l'espace didactique dont se nourrissent aussi les capacités adaptatives.

Capacités adaptatives et organisation

Kathrine dans le texte

Les capacités adaptatives de Kathrine s'actualisent⁹ à travers la planification et l'intériorisation de routines.

Elle résume ainsi sa planification : « *C'est un ajustement permanent entre ce vers quoi il faut tendre et puis comment ils y arrivent* ». Aujourd'hui en effet, avec les années et la remise en cohérence pour le CAFIPEMF, la planification de Kathrine n'a besoin d'être détaillée que lors d'une approche nouvelle : « *Comme je n'ai fait que deux années de CE2, ça m'étonnerait qu'en CE2 j'ai été vraiment très souple. Par contre maintenant oui, parce que du CM1 j'en fais depuis sept ans. Maintenant, s'ils partent sur une notion que je n'avais pas prévue, mais je sens qu'ils sont prêts pour la développer, au lieu de faire ce que j'ai prévu, je sais comment je vais m'y prendre pour continuer le travail, parce que j'ai la perspective de toute l'année.* ». C'est que les **routines**, ces « *scénarios automatisés, intégrés* » (Tochon, 1993), ont été intériorisées et le **temps** a été nécessaire pour arriver aujourd'hui à concevoir une **planification souple**.

Tristan dans le texte

Même constat pour Tristan concernant la planification. Ses préparations, à ses débuts, c'était sur le cahier-journal, heure par heure, même si le contexte lui imposait une différenciation. Maintenant qu'il est maître-formateur, il se sert des instructions officielles comme outils de cadrage pour ses planifications ou ses projets : « *Moi je m'en sers beaucoup plus, alors qu'avant j'étais comme tout le monde, je ne lisais pratiquement jamais les instructions officielles. [...] J'utilise beaucoup plus une panoplie d'instruments, ouvrages, instructions officielles, des aides à la préparation, que je n'utilisais pas au début malgré mon inexpérience. Ce qui peut paraître paradoxal puisque j'ai l'air d'avoir besoin de beaucoup plus d'outils maintenant, mais c'est peut-être parce qu'on se rend compte que la classe ce n'est pas si simple que ça et qu'on a besoin que ce soit bien cadré.* ». Ce qui traduit tout à la fois une **transformation** des représentations et une complexification du regard. Ses planifications rigoureuses fonctionnent aujourd'hui comme un **cadre souple** : « *Je sais exactement d'où je pars, je sais exactement vers quoi je veux arriver, mais je dirai le cheminement reste relativement libre* », la leçon se construit avec les élèves à partir de ce qu'ils proposent, les **routines** ont été intériorisées.

En résumé, on voit que la réflexivité s'élabore dans un rapport particulier au contexte, colorant la construction de capacités adaptatives dans les situations interactives et à travers la planification et l'intériorisation des routines :

-Les capacités adaptatives de Kathrine se sont donc construites en situation d'interaction avec les élèves (dont elle cherche à comprendre les logiques à travers leurs erreurs) et avec les collègues

⁹ S'actualisent, au sens philosophique que comporte le terme « actualisation » de « passage de la puissance à l'acte » (Dictionnaire Le nouveau Petit Robert, 2007).

auxquels elle résiste (notons qu'elle a failli abandonner sous la pression¹⁰. Elle souligne : « *C'est vrai que l'année dernière, heureusement que je l'ai eu, ce CAFIPEMF. Si je ne l'avais pas eu je pouvais tout laisser tomber, prendre un livre et faire une leçon après l'autre, parce que sinon j'avais tout le groupe sur le dos. Tandis que là, le fait que je l'ai eu, ça a validé un système de travail et donc maintenant ils regardent le système en se disant que si c'est validé, c'est validé* »). Face aussi aux imprévus qui font réfléchir, ainsi qu'avec l'influence du premier métier sur ses pratiques de différenciation. Et ses capacités adaptatives s'actualisent dans l'évolution de la planification.

-Les capacités adaptatives de Tristan se sont construites dans la manière d'assumer ses erreurs didactiques, ses maladresses aussi, comme ses habiletés d'ailleurs, d'apprécier les échanges avec les collègues, à travers les imprévus aussi, et les acquis de son métier précédent. Par ailleurs, l'évolution de ses planifications vers un cadre rigoureux, traduit à la fois l'anticipation, l'adaptation et la réflexivité : il insiste d'ailleurs à plusieurs reprises « *C'est cadré, je sais exactement quelles sont les notions que je veux faire passer parce que j'ai réfléchi avant, je préparer le travail, mais ce n'est pas figé* ». Et cette évolution donne sens rétrospectivement à son travail avec les élèves depuis ses débuts, résumé ainsi : « se préparer à » pour être disponible.

Ainsi la régularité du travail de planification permet, avec le temps, l'intériorisation de routines, susceptible d'assurer une certaine disponibilité aux imprévus. Et les changements de lieux d'exercice participent aussi à l'adaptabilité, en élargissant les possibilités de réponses à des situations différentes. La construction de capacités adaptatives s'opère donc à travers l'élaboration d'une posture réflexive liée à un rapport particulier au contexte, où des éléments d'implication issus du parcours professionnel se renégocient notamment à la faveur d'imprévus, ce qui participe à la structuration des identités professionnelles.

IDENTITÉS PROFESSIONNELLES ET RÉFLEXIVITÉ

C'est dans l'interaction entre le Soi et l'idéal professionnels que s'élaborent les identités professionnelles, ici réflexives, grâce à des processus que nous avons retrouvés chez ces deux sujets : l'identisation et l'identification.

Kathrine ou l'identisation par rapport au groupe d'appartenance

La réflexivité de Kathrine, son inventivité, les acquis de son premier métier (Soi professionnel) se conjuguent de manière combative à son désir d'innovation et de recherche centré sur les enfants et les disciplines (idéal professionnel) pour construire une identité professionnelle marquée au sceau de l'altération.

Son identité professionnelle se construit par **identisation** (Tap et al., 1997), processus qui lui permet de se préserver en maintenant une différenciation consciente entre elle et ses collègues, d'intégrer du changement dans la continuité. Construite ainsi dans un rapport conflictuel, elle se vit comme un **combat identitaire**.

Aussi Kathrine ne se sent-elle pas encore prête à travailler en équipe avec ses collègues, parce que dit-elle « *Travailler en équipe c'était vraiment se mettre ensemble et chercher sur quelles compétences on allait travailler, comment on allait le faire. Donc ça suppose de travailler dans la même direction* » et avec une visée réflexive, ce qui n'est pas le cas¹¹.

Tristan ou l'identification aux groupes d'appartenance

Tristan, lui, se voit comme un travailleur : contrairement à Kathrine, qui a une vision systémique de l'enseignement (au sens de l'approche systémique) qui donne cohérence à ses pratiques et se ressource

¹⁰ « *Je m'étais dit je ne vais pas me battre tous les ans pour travailler autrement, je vais travailler comme les autres et puis ce sera plus simple* ».

¹¹ Notons qu'elle emploie en tout 23 fois le mot « collègues » : 13 fois en négatif contre 10 fois en positif (parmi lesquels quatre en lien avec la formation, ce qui appuie l'hypothèse d'une évolution).

dans la formation continue¹², Tristan parle non de méthode ou de système mais de travail ou de pratique¹³.

Il a construit son identité professionnelle entre **réflexivité** et **identification**. Une réflexivité rigoureuse, enracinée dans son histoire scolaire personnelle, avec des modèles identificatoires et contre-identificatoires de maîtres rencontrés dans l'enfance : modèles à suivre, comme ce maître de CM1 dont l'écoute et l'humanité l'ont marqué, ou modèles à fuir, comme cette maîtresse de CP et CE1 avec qui on faisait « *pipi à la culotte* » de peur (il dit d'ailleurs : « *elle m'a appris au moins ça, un enfant c'est un enfant* »).

Une réflexivité enracinée aussi dans son premier métier puis dans les relations avec les collègues — c'est le Soi professionnel —, et une sérénité liée à son identification¹⁴ à ses groupes d'appartenance successifs¹⁵ — c'est un idéal professionnel serein, tourné vers l'évolution des pratiques et le travail d'équipe¹⁶. Il dit ainsi : « *Moi il me faut de gros groupes avec beaucoup d'adultes, avec qui échanger, avec qui travailler, parce que travailler tout seul dans une seule classe... Moi j'aime bien le travail en équipe, faire des échanges de services, des décroisements, avoir des projets en commun, moi ça j'aime bien* ».

Son identité réflexive s'est construite principalement en lien avec ses représentations de Soi dans le métier et l'évolution de ses pratiques toujours en questionnement.

Une identité réflexive difficile à assumer

Pour Kathrine, cette identité réflexive marquée par l'altération, est difficile à assumer, car, nous dit Philippe Perrenoud (2005), le praticien réflexif « *dérange*, ne serait-ce qu'en formulant une autre vision du possible et du nécessaire ». De sorte que, précise l'auteur, « *Assumer une identité de praticien réflexif, c'est assumer un rapport aux autres qui peut engendrer agacement, [...] marginalisation* ». Le praticien réflexif ainsi défini est donc du côté de **l'innovation** (au sens psychosocial¹⁷ du terme) et fait partie des **minorités actives** qui, avec consistance, cherchent à acquérir visibilité et reconnaissance sociale : Kathrine en effet, à travers ses choix professionnels, met en question le consensus social autour des pratiques traditionnelles de son école et crée un conflit. Ce conflit, en s'intensifiant, accroît le doute au sein du groupe majoritaire qui, pour diminuer le désaccord, tente par des pressions de la ramener dans le rang. Elle fait par conséquent figure de minorité active et consistante : la consistance du comportement est importante pour le développement de l'innovation, elle s'enracine sans doute dans sa vision systémique de l'enseignement et trouve un soutien dans la formation continue qui lui sert de groupe de référence auquel s'identifier, notamment pendant la préparation au CAFIPEMF. Elle dit : « *J'ai tellement travaillé avec ce CAFIPEMF, je me suis obligée quand même à remettre tout mon système de travail dans des rails, des progressions, des programmations, en fonction des nouveaux programmes, j'ai vraiment cherché à être en adéquation complète avec tous les nouveaux textes. [...] ça fait que maintenant je me sens au point. Je ne dirai pas que les élèves en savent plus, mais moi par contre, je crois que maintenant je sais où j'en suis. Là, je sais où j'en suis* ».

La posture réflexive dérange les habitudes établies, heurte les représentations ; elle est innovation pour le système qu'elle remet en cause.

Quant à Tristan, il a surtout vécu le processus d'**identification** aux groupes d'appartenance successifs. D'où son incompréhension, et sa tristesse lorsque son nouveau statut marque une rupture dans ses

¹² Si *travail* ou *travailler* sont employés 132 fois, et *pratique* 2 fois, elle resitue l'ensemble dans une perspective systémique : elle emploie d'ailleurs *système* (de travail ou pédagogique) 18 fois, *méthode* 21 fois.

¹³ *Travailler* ou *travail* est employé 125 fois, *pratique*, 6 fois ; *système* ou *méthode* aucune fois.

¹⁴ Par le processus d'identification le sujet social tend à se fondre dans l'ensemble auquel il s'intègre (Tap, 1980).

¹⁵ Collègues de travail des diverses écoles (« *On était sérieux sans se prendre au sérieux* »), puis Maîtres-formateurs. Il se veut « *un enseignant vivant, pas un fossile, surtout toujours être capable d'inventer* ».

¹⁶ Il emploie d'ailleurs 27 fois le terme « collègues » : 22 fois en positif et 5 fois seulement en négatif (dont deux fois en lien avec sa déception après l'obtention du statut de Maître-formateur).

¹⁷ L'innovation est un « *processus d'influence sociale, ayant généralement pour source une minorité ou un individu qui s'efforce, soit d'introduire ou de créer des idées nouvelles, de nouveaux modes de pensée ou de comportements* » soit d'en modifier d'anciens (Moscovici, 1984).

relations avec ses collègues qui se sentent peut-être trahis. De *pair* qu'il était, il est devenu *expert*¹⁸ reconnu par l'Institution. Il vit un sentiment de rupture avec les collègues, il dit : « *Dans l'école, depuis que je suis IMF, c'est un petit peu particulier. C'est du style, ah tu n'es pas là aujourd'hui, tu as de la chance, tu ne travailles pas. Alors les rapports sont peut-être un petit peu faussés depuis quelque temps. Pas de façon radicale, mais j'ai bien senti que moi j'avais bien changé de statut* ». À ce moment-là son identité réflexive a été difficile à assumer. Mais le nouveau groupe d'appartenance, celui des maîtres-formateurs, l'y a aidé en lui offrant un nouveau point d'ancrage.

FORMATION AU CAFIPEMF OU STATUT DE MAÎTRE-FORMATEUR : LES ENJEUX

Que s'est-il passé autour de la formation ou du statut de maître-formateur ? L'enjeu le plus visible est la reconnaissance sociale et professionnelle qui sanctionne un parcours de développement professionnel.

Pour Kathrine, la formation au CAFIPEMF, à travers l'appropriation de savoirs savants, lui a permis de comprendre les différences entre elle et ses collègues comme des différences de positions théoriques. Elle dit : « *C'est un conflit mais en plus c'est un conflit entre deux systèmes éducatifs qui sont en contradiction. [...] Les collègues d'ici, ce sont des enseignants près de la retraite, qui ont appris à travailler d'une manière radicalement différente de la mienne, sur le transmissif vraiment. [...] Maintenant ça commence à aller mieux, parce que ça aussi il a fallu le temps pour que eux admettent que leur système n'était pas parfait, et moi j'ai admis que le mien ne l'était pas non plus. [...] Mais j'ai une collègue qui m'a dit cette année que c'était drôlement intéressant de travailler sur les erreurs des élèves, et moi j'ai jamais su travailler autrement* ». Dès lors, un cheminement réciproque s'est engagé, et il n'est plus impensable qu'un travail d'équipe se mette en place. Ainsi, la légitimité pédagogique reconnue par le CAFIPEMF autorise des deux côtés l'appropriation de démarches différentes. Kathrine dit d'ailleurs : « *Tout le monde travaille, et on essaie de réadapter en fonction de ce que dit le collègue d'à côté, celui de l'année d'avant, celui de l'année d'après, et chacun fait avec ce qu'il peut, comme il sait faire aussi* ». La légitimité institutionnelle que l'examen accorde change le regard de part et d'autre, rend possible le travail d'équipe et valide son identité réflexive.

Pour Tristan, le travail d'équipe auquel il a toujours adhéré va pouvoir se poursuivre à travers les échanges constructifs avec les maîtres-formateurs. Il dit : « *Si on pouvait tous aller visiter les classes des collègues de temps en temps, on se rendrait compte de choses sur soi-même, sur sa propre pratique. [...] Là on était en réunion avec les maîtres-formateurs, et moi j'ai encore appris beaucoup de choses, des choses dont je me sers après au quotidien* ». Le statut de maître-formateur légitime et nourrit son identité réflexive.

L'autre enjeu a donc été de donner sens à cette identité réflexive. La plus grande évolution pour ces deux sujets a trait à la planification devenue avec le temps un cadre souple qui rend disponible au travail didactique et pédagogique, par l'intériorisation des routines, témoignant ainsi de la construction de capacités adaptatives. Et comme « *on ne peut devenir et surtout rester praticien réflexif sans y trouver son compte* » (Perrenoud, 2005), c'est dans la planification et l'adaptabilité, la légitimation de leurs pratiques et de leur identité réflexive que ces deux maîtres-formateurs semblent trouver leur compte.

CONCLUSION

Certes l'analyse qualitative de deux entretiens comme le fait qu'il s'agisse de pratiques déclarées limitent la portée des résultats, limites que nous veillons à souligner, mais la validité des théories de référence autorise, nous semble-t-il, à tirer certains enseignements de cette recherche clinique.

Les professionnels parlant de leur profession avec tout l'implicite que cela comporte, ce sont bien des représentations professionnelles que nous avons approchées à partir de ces « légendes de soi ». Elles témoignent des aspects identitaires qui imprègnent la construction des capacités adaptatives. Les deux

¹⁸ Le jeu des sonorités peut rendre compte de la manière dont ses collègues le perçoivent peut-être : un ex-pair.

processus de construction identitaire —identification et identification—, séparés ici pour faire sens¹⁹, sont en fait imbriqués, chaque sujet ressentant l'un ou l'autre de manière plus ou moins vive selon les aléas de sa vie professionnelle. Ainsi se construit l'identité professionnelle à la fois par identification aux groupes d'appartenance ou de référence, et par identification, pour ne pas « se perdre dans l'autre », le rapport au contexte comme l'expérience y contribuant. L'idéal professionnel se complexifie au cours du temps à l'aune de la réflexivité et se constitue en ligne d'horizon pour le Soi professionnel. Ce dernier tire les leçons de l'expérience et les capacités adaptatives se construisent à travers l'élaboration d'une posture réflexive ancrée dans un rapport particulier au contexte, et sont à envisager aussi comme une renégociation d'éléments d'implication issus des parcours professionnels précédents. C'est, pour nos deux sujets, la reconnaissance institutionnelle qui les confirme dans leurs transformations.

L'identité réflexive est difficile à assumer parce qu'elle perturbe le milieu dans lequel elle s'exprime de par sa consistance de minorité active : le sujet s'appuie sur un groupe de référence²⁰, sinon c'est l'étiollement, l'abandon, et il risque de rejoindre le groupe majoritaire sur son lieu de travail, avec la souffrance liée au reniement de son identité. Cela interroge donc le travail en équipe, autre injonction de l'Institution. Dès lors, pour la formation continue, l'enjeu serait d'aider, sur le lieu-même d'exercice et dans une confrontation réelle des pratiques²¹, à construire des représentations communes à travers l'élaboration de consensus autour de projets d'action (Moscovici et Doise, 1992). C'est à cette condition que la formation continue pourrait stimuler le développement d'identités professionnelles collectives à visée réflexive.

Références bibliographiques

- ARDOINO, J., BERGER, G. (1997). Du discours et des faits scientifiques dans lesdites sciences de l'éducation. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997.
- ARDOINO, J., DE PERETTI, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- BATAILLE, M. et al. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997, 57-89.
- BÉNAÏOUN-RAMIREZ, N. (2002). Construction des représentations professionnelles. Implication et construction identitaire. *Communication au Quatrième Congrès International de Psychologie Sociale (ADRIPS)* [sept 2002], Athènes.
- BLIN, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BRU, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1994, 165-174.
- JACQUET-MIAS, C. (1998). *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif*. Paris : L'Harmattan.
- MEAD, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur.
- MOSCOVICI, S. et al. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF.
- REINERT, M. (1990). Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, mars 1990, 25-53.
- TAP, P. (1980). Introduction. In : Tap, P. Ed. *Identités collectives et changements sociaux*. 11-15.
- TAP, P., ESPARBE-PISTRE, E., SORDES-ADER, F. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie*, janvier-avril 1997, L, 428, 185-196.
- TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Références sur le WEB

- FERRY, G. (2000). « Histoire de vie ou légende soi ? » in 5^e Biennale de l'éducation et de la Formation, Paris (contribution n°145). Site : www.inrp.fr/biennale/ (2004).
- PERRENOUD, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, n° 2, 18 février. Site : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html (2006).

¹⁹ En mettant l'accent sur les divergences pour réduire la complexité, l'AFC (voir notes 3 et 4) permet de décrire des sujets épistémiques, dont les sujets réels se rapprochent plus ou moins. L'analyse qualitative a pareillement pointé les tendances dans la construction identitaire des deux maîtres-formateurs.

²⁰ Pour Kathrine, la formation initiale puis continue ; pour Tristan, le groupe des maîtres-formateurs.

²¹ Et une analyse outillée par des savoirs scientifiques hétérogènes.